NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 4. Poznań, kwiecień 1928. Rok IV.

O kształceniu woli.

(Dokończenie)

Dla kształcenia woli powstrzymującej podaje Foerster ciekawe ćwiczenia. Zwraca się do czasów staro-helleńskich i ascezy średniowiecznej, w których to czasach widzi urzeczywistnienie się ideału kształenia woli. W szkole możnaby z korzyścią stosować ćwiczenia w milczeniu, w sprzątaniu, pokonywaniu niechęci wobec pewnych zajęć. Na wycieczkach polecić dzieciom przezwyciężyć pragnienie, niekupowania smakołyków. Nauczyciel oczywiście nie powinien poleceń tych wydawać w formie rozkazu, lecz zachęcić do nich młodzież, możliwie w postaci gier czy zakładów, a zadziwi się ile bohaterskich wysiłków u dzieci zauważy.

Z pomiędzy rozlicznych organizacyj dla młodzieży harcerstwo najlepiej rozwija wolę. Lepszego systemu samowychowania trudno wprost wyobrazić sobie. Harcerz codzień musi spełnić dobry uczynek, musi podporządkować się drużynowemu i zastępowym, na podchodach musi zważać na siebie, by nie wydać najmniejszego szelestu, musi się powstrzymywać od napojów alkoholowych i palenia tytuniu. W której organizacji młodzież znajdzie więcej ćwiczeń kształcenia woli? To też powiedział amerykański prof. Russel: „Słuszne jest twierdzenie, że program skautowy dopełnia pracę szkoły. Jest on tak obmyślany, że im więcej wy, nauczyciele szkolni, będziecie go studjowali i im głębiej weń wnikniecie, tem mocniejszego nabierzecie przekonania, że z chwilą powstania skautingu, dokonany został prawdziwy wynalazek. Szkoły nasze dopóty nie będą zdolne spełnić swych zadań wobec przyszłego pokolenia, dopóki nie wprowadzimy do nich możliwie najwięcej ducha i metod skautowych".

Poważną instytucją, kształcącą wolę powstrzymującą jest kościół katolicki. Kościół używa w tym celu wiele środków: postów, wstrzymania się od zabaw tanecznych w czasie zakazanym, nauki o doskonałości chrześcijańskiej, spowiedzi św., modlitwy itp. Religja wogóle jest bardzo ważnym czynnikiem kształcenia woli.

Wola jest w życiu koniecznie potrzebna. Tylko człowiek o silnej woli zdoła oprzeć się pokusom wszelkiego rodzaju, będzie zmierzał wytkniętym kierunkiem do celu. Dla wychowania społecznego jest kształcenie woli bardzo potrzebne. Człowiek o silnej woli urobi sobie swój własny pogląd, nie da się otumanić rozmaitym agitatorom politycznym, będzie świadomym swego zadania obywatelem. Ważnym czynnikiem wychowania obywatelskiego jest nauka historji, której celem według F. Friedricha[5]) jest „wżycie się w otaczający nas świat zjawisk o ile są one wytworem ducha ludzkiego". Należy ucznia poprowadzić do współpracy w pochodzie ludzkości, co będzie tem samem kształceniem woli obywatelskiej. Uczeń powinien w nauce historji odnaleźć pewne wartości etyczne, które go pobudzą do czynu. Wiemy, że wielkie osobistości zostały w swych czynach porwane przez pewne postaci bohaterskie; wszak Piłsudski, z którego ust padły te przepiękne słowa, że „nadchodzi obecnie era nie wyścigu żelaza, lecz wyścigu pracy", jako naczelnik państwa nieraz powoływał się na Traugutta. Ale nie tak daleko trzeba nam iść, by szukać przykładu. Niejeden chłopiec, mający zdolności techniczne, z upodobaniem czyta życiorys Franklina. Chodzi więc o to, aby uczniowie w historji umieli odszukać owe wartości etyczne, które budziłyby w nich popęd do naśladownictwa, od nauczyciela zaś będzie zależało, aby umiał podsuwać swym uczniom te wartości, które w obecnej chwili są najpotrzebniejszemi dla państwa i społeczeństwa. Ważną więc rzeczą jest, aby nauczyciel historji orjentował się w teraźniejszości. Słusznie też uważa dr. Rymar[6]) za jeden z celów nauki historji „rozbudzenie radosnej woli do współdziałania w pracy, która ludzkość ma poprowadzić na wyżyny doskonałości i ideału".

Foerster podkreśla jeszcze znaczenie kształcenia woli w wychowaniu seksualnem. Uważa, że tylko przez ćwiczenia ascetyczne zdołamy u dziecka wytworzyć moralną czystość. Przytacza słowa Józefa de Naistre: „Wszystko co człowiekowi stawia opór, wzmaga jego siły. Niejeden w przeciągu trzydziestu lat oprze się powabom pięknej kobiety, dlatego że do piątego czy szóstego roku życia był przyuczony dobrowolnie odmawiać sobie zabawy lub słodyczy".[7])

W końcu weźmy pod uwagę, w jaki sposób każe program ministerjalny kształcić wolę. Znajdziemy w nim takie wskazówki:

„Obowiązkiem wychowawcy jest przyzwyczajać dziatwę do porządku i czystości ciała i ubrania. Żądać, aby dzieci były umyte; oglądać stopy po zdjęciu obuwia; zachęcać dzieci i rodziców do częstych kąpieli, zmiany koszuli na noc, czyszczenia zębów własną szczoteczką itp."

„Oprócz gimnastyki w planie umieszczonej należy urządzać jak najczęściej gry i zabawy ruchowe".

---

[5]) F. Friedrich: — Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. Lipsk 1920.

[6]) Dr. Leon Rymar: — Cel nauki historji w szkole. Kraków 1925, str. 19.

[7]) Foerster: — Etyka płciowa i pedagogika. Warszawa 1911, str. 158—159.

„Organizować kąpiele wspólne systematyczne w kąpieliskach, a w lecie na otwartem powietrzu. Gdzie tylko to się ukaże możliwe, należy prowadzić naukę pływania tak dla chłopców, jak dla dziewcząt, z zachowaniem ostrożności koniecznych“.

„Zawsze bacznie zważać na sposób trzymania się, a szczególniej podczas czytania i pisania“.

„Nie pozwalać chłopcom na trzymanie rąk w kieszeniach od spodni, a dziewczętom pod fartuszkiem. Oduczać dzieci od noszenia zbyt wiele i zbyt ciepłego ubrania“.[8])

Jeśli chodzi o poszczególne przedmioty, poleca program kształcić wolę przy pomocy mięśni i wykorzystać wrażliwość dziecka na wpływy zewnętrzne. Przyznać jednak musimy, że program nie zerwał jeszcze z intelektualizmem. Możemy do niego przystosować słowa Payota: „Sprawą naglącą jest zniszczyć niedorzeczny i wyłączny kult pamięci, osłabiający żywe siły narodu. Potrzeba będzie zapuścić się z siekierą w nierozwikłaną gąszcz programów wszelkiego rodzaju, poczynić w nich znaczne wyręby wzdłuż i wszerz, otoczyć dostęp światłu i powietrzu, a nawet umieć poświęcić rośliny bardzo piękne, ale zbyt zagęszczone i szkodzące sobie wzajemnie. Zamiast opychania pamięci, wprowadzimy wszędzie ćwiczenia czynne, prace hartujące sąd nasz i inicjatywę umysłową, dzielne wnioskowanie; właśnie uprawiając rolę, tworzyć będziemy ludzi genjalnych, gdyż wszelkie przymioty pierwszorzędne, przypisywane inteligencji, są w rzeczywistości przymiotami energji i stałości chcenia“.

Ludwik Bandura.

Apercepcja

(Poglądy Titchenera i Herbarta.)

Zdaniem Titchenera apercepcja jest to postrzeganie, którego charakter określają całkowicie lub w rysach zasadniczych raczej poszczególne tendencje układu nerwowego niż własność samej rzeczy postrzeganej. Często np. zauważyć możemy, że chłopcy biorą kij, siadają na niego, wykonują ruchy, jakoby siedzieli na koniu. Całe ich zachowanie świadczy o tem, że kij w danym wypadku w zupełności zastępuje im konia. Dziewczynki zaś najchętniej bawią się lalkami, ubierają je, opowiadają im powiastki, kołyszą do snu itd. I zachowanie się dziewczynek świadczy o tem, że lalka staje się dla nich żywą istotą, niemowlęciem, którem troskliwie należy się zająć. W jednym i drugim wypadku pod wpływem tendencyj biologicznych postrzegane przedmioty przetwarzają się, przybierając postać, nawięcej odpowiadającą strukturze nerwowej danego osobnika.

Inaczej zupełnie pojmuje apercepcję Herbart. Według niego istotą apercepcji jest przyjmowanie nowych wyobrażeń na podstawie dawnych; np. przychodzimy na zebranie, na którem mówią o szkole jednolitej. Ro-

---

[8]) Ogólne wskazówki metodyczne.

zumiemy wszystko, bo mamy już cały szereg wyobrażeń o niej. Nowe te wyobrażenia służą do utrwalenia i uzupełnienia dawnych. Dlatego też Herbart i zwolennicy jego domagają się, aby każdą nową lekcję rozpocząć od powtórzenia dawnych wyobrażeń, które mają jakikolwiek związek z nowemi. Jeżeli więc np. nauczyciel mówić chce o stosunku Polski do Krzyżaków za Jagiełły, za punkt wyjścia lekcji powinien wziąć przypomnienie dzieciom stosunku Łokietka i Kazimierza Wielkiego do nich.

Ponieważ apercepcja ma ogromne znaczenie w nauczaniu, zastanowić się musimy nad tem, czyj pogląd na apercepcję jest słuszny. Gdybyśmy przyjęli apercepcję Herbarta jako prawdziwą, musielibyśmy również przyjąć, że dzieci, a zwłaszcza nieuczęszczające jeszcze do szkoły, niczem interesować się nie mogą. Tak jednak nie jest. Jędruś[1]) np. dwuletnie dziecko wsi całą swoją uwagę zwraca na kaczątka. Są to jego „tiutki", któremi się bawi Pod wpływem tendencyj biologicznych Jędruś postrzega głównie rzeczy poruszające się, które dla niego o tyle tylko mają znaczenie, o ile mogą być przedmiotem jego zabaw. Mamy tu więc apercepcję, która jest świetną ilustracją zasady Titchenera. To samo odnosi się i do dzieci starszych; np. Janko muzykant słyszy wszędzie granie; każdy szmer i każdy szelest pod wpływem tendencyj biologicznych przekształca się w piękną muzykę. Przyjąć więc musimy, jeżeli chodzi o dzieci, określenie apercepcji, które podaje Titchener.

Inny jest też pogląd Herbarta i szkoły herbartowskiej na zainteresowanie. Wiemy, że Herbart uważa apercepcję jako przyjmowanie nowych wyobrażeń na podstawie dawnych. Tej czynności towarzyszyć ma uczucie przyjemności, które jest niczem innem właśnie, jak zainteresowaniem. A więc — zdaniem zwolenników Herbarta — zainteresowanie zjawia się zawsze ilekroć w nas następuje proces apercepcji. Zainteresowanie przeto nie ściąga się bynajmniej do treści wyobrażeń, lecz towarzyszy procesowi apercepcji samej w sobie, niezależnie od apercepowanych wyobrażeń.

Titchener twierdzi, że rzeczą przyciągającą naszą uwagę, a więc interesującą nas, jest tylko rzecz, która zgodna jest z naszym ustrojem psychicznym. Zainteresowanie, związane z przyjemnem zabawieniem uczuciowem, zjawiać się będzie wtedy, jeżeli dzieciom podsuwać będziemy postrzeżenia, które odpowiadają ich strukturze nerwowej. Z tego powodu zainteresowanie jest alfą i omegą nauczania, bo dziecko posiada z natury zainteresowania, zależne poczęści od przyzwyczajeń, które nabyło, poczęści i od środowiska, w którem żyje. Zawiera się w nich to wszystko, do czego dziecko przywiązuje wagę, są jedyną w niem potęgą, do której wychowawca zawsze odwołać się może. Dlatego też taka tylko nauka da dobre rezultaty, która uwzględniać będzie tendencje biologiczne dziecka. Zwolennicy nowej szkoły słusznie więc twierdzą, że tylko te wiadomości zaasymilują się w umyśle dziecka, które zgodne będą z jego tendencjami.

Porównując pogląd Herbarta z poglądem Titchenera, łatwo nam będzie

---

[1]) Nowelka Rogorzówny: „Jaką sobie Jędruś tiutkę zdobył".

zauważyć słabą stronę pierwszego. Według jego bowiem teorji zainteresowanie wywołują w nas same tylko przedmioty, niezależnie od znaczenia, jakie posiadać mogą. Interesujemy się niemi, ponieważ są środkami do osiągnięcia pewnych środków. „Psychologja herbartyzmu", twierdzi Devey, „jest psychologją nauczyciela, a nie dziecka. Jest naturalnym wyrazem poglądów i pojęć narodu, dla którego rzeczą ważną jest autorytet i urobienie charakteru indywidualnego tak, aby ulegał powagom i władzom cywilnym i wojskowym".

Wyrazem poglądów Herbarta na apercepcję i zainteresowanie są stopnie formalne. Współczesna jednak pedagogika odwróciła się do Herbarta. Stopnie formalne straciły na znaczeniu, bo psychologja Herbarta, opierająca wszystkie siły duchowe człowieka jedynie na wyobrażeniach już od dawna przez ściste badania naukowe uznana została za fałszywą. Dziś wiemy, że punktem wyjścia wszystkich procesów intelektualnych jest postrzeżenie, odpowiadające tendencjom biolog. I dlatego też punktem wyjścia nowej lekcji może być jedynie postrzeżenie. Mówiąc np. o unji Polski z Litwą zacząć możemy od rzucania się śniegiem (por. lekcja moja w „Przyj. Szk."), poczem podamy nowy materjał, a potem nastąpi przeróbka myślowa, która tak przekształca zaobserwowany przedmiot, że całkowicie odpowiada naszym tendencjom. Na wyżej wymienionej lekcji wykażemy, że łączą się nietylko dzieci podczas zabaw, ale i w pracy; ludzie zaś starsi tworzą związki, celem łatwiejszej obrony własnych interesów. W końcu nastąpić winien czyn o charakterze społecznym. Postępowanie takie odpowiada psychice dziecka. Dla udowodnienia tego twierdzenia przytoczę następujący przykład: Jędruś postrzega kaczątka; postrzeżenie to odpowiada jego tendencjom i zabarwia się silnie uczuciowo. Kaczątek do rąk zaraz nie bierze, lecz czeka aż krowa oddali się. Jest to przeróbka myślowa, poczem następuje czyn: Jędruś chwyta kaczątko. Żądania zakończenia lekcji czynem, domagać się musimy z innego jeszcze powodu. Dziecko jest istotą działającą, która myśli po to, aby działać. Musimy więc przetwarzać wszystkie pojęcia czy z zakresu obowiązków obywatelskich, czy też inne, uzyskane w czasie lekcji w czyn, wytwarzać odpowiednie nałogi, a osiągniemy cel wychowania, który James określa jako organizację nabytych przyzwyczajeń, nawyków i tendencyj do działania. Herbart nie czynił tego, bo uważał, że czyn moralny wypływa z wyobrażeń, jakie człowiek posiada. Zadaniem więc nauczyciela było przyswoić i ugruntować w umyśle dziecka szereg wyobrażeń, które później zmuszać je będą do czynów moralnych. Z tego też powodu Herbart domaga się, aby lekcja kończyła się zastosowaniem nabytego materjału, t. zn. utrwaleniem go w pamięci, wyciągnięcie zeń konsekwencji dla różnych dziedzin itd.

Starałem się wykazać, że stopnie formalne nie są zgodne z psychiką dziecka, choć Herbart twierdzi, że odpowiadają one naturalnemu biegowi myśli ludzkiej. James zaś powiada, że odpowiadają one sposobowi myślenia dorosłego człowieka. Ten sam pogląd wyraził i Devey. Należy więc stopnie formalne zmienić tak, aby odpowiadały w zupełności psychice naszych uczniów. *M.*

Jak uczyć historji, aby była wyrazem myśli twórczej i odpowiadała tendencjom biologicznym dzieci?

Wszystkie państwa europejskie przeżywają obecnie kryzys gospodarczy. I my w sposób bolesny odczuwamy skutki tego przesilenia. Gorączkowo dążymy do wynalezienia czegoś, coby nam zapewniało lepszą przyszłość. Lepsze jutro zapewnić nam może jedynie praca twórcza, praca nad podniesieniem wydajności pracy narodowej. Nim to jednak nastąpi, zmienić się musi całe społeczeństwo, które będzie musiało umieć pracować twórczo. Dotychczas niestety nie umie ono, a przynajmniej olbrzymia jego większość, twórczo pracować. Skutki to oczywiście wychowania, skutki starej szkoły, która wyrabiała jedynie inteligencję odtwórczą, nigdy zaś twórczą. Z tego powodu dziś coraz częściej słyszy się o twórczej pracy w szkole. Nic dziwnego, przecież szkoła jest funkcją życia: jeśli zmieniają się warunki życia, zmienić się musi i ona. Zmieniają się więc dziś metody, staramy się o to, aby przyzwyczaić dziatwę szkolną do pracy samodzielnej, wychodząc z założenia, że każdy człowiek posiada uśpione zdolności twórcze, należy je tylko wydobyć i skrystalizować. Obecnie, śmiało powiedzieć to można, wszyscy zgadzają się na to, że niektóre przedmioty nauczania w szkole powszechnej doskonale nadawają się do twórczej pracy dzieci.

Jeśli jednak chodzi o nauczanie historji, większość może uczących sprzeciwiłaby się temu, twierdząc, że to mrzonki. Jestem jednak innego zdania. Nim wszakże przystąpię do omówienia tego zagadnienia, chciałbym w krótkości przedstawić istotę procesu twórczego.

Jak wiadomo, procesy duszy naszej mogą być twórcze lub odtwórcze. Rdzeniem procesu pierwszego jest proces intelektualny, który zabarwia się uczuciowo w stanie uwagi czynnej. Punktem wyjścia tego procesu jest sąd samodzielnie zdobyty. Czytam np. o reformach Tyberjusza Grakchusa i dochodzę do wniosku, że odrzucenie ich było powodem tworzenia armji zaciężnej, ta znów przyczyniła się do licznych wojen domowych itd. Mamy tu już proces twórczy. Procesy te mogą być wyrazem myślenia obrazowego (łączą się obrazy wzrokowe koło pojęcia) lub pojęciowego (proces abstrakcyjny). Ponieważ dzieci myślą obrazowo, w odniesieniu do nich mówić możemy tylko o procesach pierwszego rodzaju. Zadaniem więc szkoły twórczej jest tak postępować, aby w duszy dziecka powstał proces twórczy. Taką szkołą jest niewątpliwie szkoła Devey'a (patrz Devey „Szkoła i społeczeństwo"). Dzieci tam w istocie pracują twórczo. Przynosi np. nauczyciel do klasy len i każe go oczyścić. Dzieci nie mają żadnych przyrządów. Muszą więc zrobić sobie coś, przy pomocy czego wywiązaćby się mogły z zadania swego i powstaje pierwotny zupełnie przyrząd: deska z gwoździami. Dalej dzieci wykonać muszą inne potrzebne przyrządy i narzędzia, aż wreszcie uprzędą sobie nici, z nici zrobią płótno. Wykonane przez siebie przyrządy, każdy może ulepszyć. Tym sposobem dzieci w przeciągu krótkiego czasu mają możność powtórzyć wszystkie fazy rozwoju, jakie przechodziły dane maszyny oraz cała

ludzkość i będą umiały w odpowiedniej chwili stworzyć coś nowego. Mówi bowiem Dewey: „Dziecko, które objawia zainteresowanie do dróg rozwoju życia ludzkiego, do narzędzi, któremi człowiek się posługiwał, do nowych odkryć, które poczynił, do przeobrażenia życia, powstałego z uzyskanej stąd swobody i siły — jest skłonne do powtórzenia podobnych procesów zapomocą własnego działania, do przerobienia narzędzi, do odtworzenia procesów, do przetworzenia materjałów“. Widzimy więc, że Dewey stawia dziecko w sytuację, w której znajdował się człowiek, tworzący daną rzecz, chcąc je zmusić do pracy twórczej. Każe dzieciom wyrabiać narzędzia, gdyż to odpowiada ich tendencjom biologicznem. Człowiek bowiem prowadził niemi walkę o byt, a wszystko, co jest związane z tą walką, przyciąga naszą uwagę i interesuje nas. Proces ten twórczy odpowiada nietylko tendencjom dzieci, ale i ich fizjologji, bo pracować będą mogły większemi mięśniami.

Przedstawiłem tu jeden zaledwie szczegół, lecz charakteryzuje on doskonale pojmowanie nauki historji przez Dewey'a. „Czemkolwiek więc historja byłaby dla naukowego badacza, mówi on, dla wychowawcy musi być bezpośrednią socjologją, tj. studjum społeczeństwa, które odsłania mu procesy stawania i sposoby jego organizacji. To powiedzenie jest konieczne, aby zrozumieć dlaczego dzieci w szkole Dewey'a w związku z nauką historji zajmują się wyrabianiem najrozmaitszych przyrządów i maszyn. W ten sposób one bowiem w czasie skróconym przechodzą ewolucję rozwoju całej ludzkości, a to przecież jest jednem z głównych zadań tego przedmiotu.

I w naszych warunkach dużo możnaby zrobić pod tym względem. Mówiąc np. o narzędziach ludzi pierwotnych, dzieci same wyrabiają je i, pracując niemi, stwierdzają, co znaczy postęp. Niezawsze i niewszystko sporządzić może młodzież, bo brak odpowiednich warsztatów, brak przedewszystkiem czasu. Program bowiem jest przeładowany. Jednego jednak domagać się trzeba, aby nareszcie już zerwano z pojmowaniem historji, jako dziejami bitew i walk tylko — jak słusznie zauważa p. Wł. Łanoszka w nr. 1 „Naszego Głosu“ — a zaczęto ją traktować w sposób wyżej wskazany. Wtedy dopiero lekcje historji staną się zajmujące, dzieci chętnie uczyć się będą i pożytek z tej pracy będzie większy. W związku z tem zmianie ulec będą musiały podręczniki, których układ i treść w zupełności nie odpowiadają dzisiejszem wymogom. Jeśli chcemy twórczo pracować na lekcjach historji, zmienić też musimy metodę: ograniczyć do minimum formę akroamatyczną, a częściej stosować heurezę. Mogłoby się wydawać, że na lekcjach historji stosować jej nie będzie można. Są to jednak pozory, bo niejedną lekcję przy dobrych chęciach i większym oczywiście wysiłku przeprowadzić będziemy mogli formą heurystyczną. Dobrze też jest po przerobieniu pewnego materjału pozwolić dzieciom wnioskować, w jakim kierunku potoczył się dalszy bieg dziejów. Jeśli więc mówiliśmy o odzyskaniu Pomorza za Kazimierza Jag., dzieci przy pomocy nauczyciela wywnioskują, jaki to miało wpływ na los wieśniaków i w jakim kierunku pójdą dążenia szlachty. Korzyści tak prowa-

dzonej nauki historji są za bardzo widoczne, aby dłużej zatrzymywać się dla ich wyliczenia.

Zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że tematu nie wyczerpałem. Rzuciłem kilka zaledwie myśli, sądząc, że więcej doświadczeni Koledzy (żanki) dorzucą swoje uwagi i przyczynią się do zupełnego wyświetlenia poruszonej przeze mnie kwestji.

Jan Menzek. (Żabikowo)

Z praktyki nauczyciela rysunku.

Szkic lekcji, odbytej w klasie V chł. na temat: Sylwety drzew iglastych.

1. „Jutro pójdziemy do lasu rysować sosnę i świerk. Przygotować blok z szarym papierem, węgiel rysunkowy i kredki. Opracować plany i projekty, w którą stronę ruszyć. Czas trwania wycieczki — 2 godziny!"

W klasie wybuch radości! Doraźne projekty i plany wycieczkowe sypią się jak z rogu obfitości.

— — — — — — — — — —

2. Oczekiwana godzina nadeszła. Pogoda sprzyja. Z przedłożonych przez dzieci projektów jeden zakceptowano i wyruszamy. Do lasu 30 minut drogi — — — Miasto już poza nami. Wiosenny podmuch nas owionął i ożywił. Śpiew, humor chłopięcy i rozmówki skracają marsz.

3. Obserwujemy teren: pola, poprzerzynane w pasy wzdłuż i wszerz, na horyzoncie smuga lasu. Rozmawiamy sobie, jakby to tę całą przestrzeń narysować. Jak się do tego zabrać? Różne i podzielone zdania. Próbujemy szkicować, 10 minut czasu. Oczy się mrużą, uczniowie wizują, badają proporcje poszczególnych części terenu. Odległość ukazuje wielką formę. Szczegóły nie nęcą, uczniowie z łatwością wykonują szkic uproszczony, a tem samem jedna cegiełka fundamentalna pod perspektywę linijną położona. — Ruszamy dalej.

4. 300 m od lasu. „Stać!" Przed nami pod lasem leśniczówka; za domkiem zagajenie, dalej młody las, w głębi stary, wysoki bór, niby panujący król. Perspektywa powietrzna według swych prawideł tonuje te różne generacje leśne. Ten sam monotonny pas lasu z przed 10 minut przybrał zbliska obraz pięknej aplikacji. Uświadamiamy to sobie. Wszyscy zrozumieli. „Szkoda, że nie mamy farb i pendzelków; to łatwo namalować!" Inni przyszli do przekonania, że „z tego byłaby śliczna wycinanka".

Ustalamy jeszcze barwy tej wycinanki: niebieska, jasno i ciemno zielona, fioletowa, mglista (indygo), czerwona, biała — jeden śliczny akord. Zapowiadam, że będzie to najbliższy temat z przypomnienia na następnej lekcji. Jedni szybko notują barwy, inni szkicują uproszczony obrazek układu krajobrazu...

5. Wchodzimy w las. Zapach żywiczny, a zarazem chłód przyjemny, niby ten duch leśny, nas ogarnia. Jeden z uczniów prowadzi do sosny zasianej na polanie... Oto i ona. Mocarny pień wysoko wyniósł swą głowicę nad tysiące innych wierzchołków i pełni straż leśną, mężnie od stu

lat stawiając czoło wichrom i burzom. Mógłby nam dużo, dużo opowiadać. Toczy się pogadanka: o pniu olbrzymim, o potężnej koronie, kłaniającej się lekko wiatrom, gońcom Boga. Po wywołaniu należytego nastroju przystępujemy do ściślejszej obserwacji rysunkowej konturów sosny. (Odległość 100 m.) Koronę ujmujemy w kształt zwartej sylwety, którą lazur niebieski rozbija na kilka plam jasno- i ciemnozielonych. Obserwację wszyscy utrwalają węglem na szarym papierze w postaci sylwety jednobarwnej, powtarzając ćwiczenie kilkakrotnie aż do zupełnej wprawy. Bieglejsi uczniowie uzupełniają rysunek tłem o charakterze perspektywicznym (krawędzie lasu, droga, od nas się oddalająca).

W końcu przeprowadzamy jeszcze analizę barw, grających w świetle słonecznem na pniu, w gałęziach, w koronie i na tle. (Temat na malowanie sylwety barwnej z przypomnienia.)

6. W podobny sposób załatwiamy się ze świerkiem, jodłą, modrzewiem, jałowcem. Zawsze jednakże obowiązuje nas jedna i ta sama zasada: Od wielkiej formy (czyli od całości) przedmiotu do jego części, a dopiero od części do szczegółów. Zaś praktycznie według tej zasady postępować znaczy, ten sam przedmiot najpierw z wielkiej odległości rysować, a dopiero potem się doń stopniowo przybliżać, mając stale na uwadze jego zasadniczą, charakterystyczną konstrukcję.

— — — — — — — — — —

7. Oto i lekcja dobiega końca. Dwie godziny minęły, trzeba wracać! Szkoda, bo taki serdeczny nastrój zapanował... Wszyscy czujemy się szczęśliwi. Nauka rysunków jeden poważny cel osiągnęła: przyczyniła się walnie do poznania piękna przyrody. Dajmy młodzieży takich chwil jaknajwięcej, bo w tych chwilach przeżywa ona piękno i pięknem żyje, a pamiętajmy, że piękno ludzkość uszlachetnia.

Ludwik Kaczyński. (Krotoszyn)

Kilka słów o nauce pisania.

W ostatnich czasach dokonał się głęboki przewrót w poglądach na naukę pisania. Najoczywistszym tego wyrazem jest wyrzucenie z naszych programów szkolnych kaligrafji, jako osobnego przedmiotu. Wyszukaną niegdyś umiejętność, zwaną nawet „sztuką“ pisarską, zdeklasowano do niezbędnej potrzeby, ze sztuki zrobiono tylko mechaniczny proces. Nie dokonała tego szkoła, ale wymagania życia współczesnego, które żądają pisma łatwego, szybkiego i czytelnego.

Rozpoczęto badać pismo naukowo. Początkowo rozpatrzono twór, czyli pismo; były to objektywne badania przedmiotu. Później zaczęto rozpatrywać samą czynność pisania metodą subjektywną, czyli psychologiczną.

Z objektywnego punktu widzenia ustalono istniejące rzekomo różnice płci w piśmie. Stwierdzono jednak wkrótce, że zależą one w dużej mierze od wieku i wymagań zawodowych piszącego i, że są one niczem innem, jak tylko cechami nabytemi przez ćwiczenie. Dalej: stworzono

„grafometr“ czyli skalę na podstawie której można oceniać pismo ze względu na jego cechy ogólne i oznaczać je stopniem. Ułożono skalę, według której określać można wartość pisma, ze względu na jego czytelność. Wreszcie stworzono tabelę, przy pomocy której, oceniać można pismo pod względem jednostajności nachylenia, jakości kresek, kształtu liter i rozstawienia.

Przeprowadzone badania nowemi metodami dały bardzo ciekawe rezultaty. Stwierdzono mianowicie, że w szkołach, w których poświęcano 75 minut tygodniowo na naukę pisania, nie otrzymuje się lepszych wyników od tych szkół, w których nie przeznaczono ani jednej lekcji na ten cel. Postępy zatem w pisaniu nie zależą wcale albo bardzo mało od programu. Również i szybkość pisania jest dobrym objawem. Jeżeli pewna grupa uczniów piszo szybko, to przyjąć należy za pewnik, że grupa ta pisać będzie przeciętnie lepiej od grupy uczniów, piszących wolno.

Sformowano również pewne wnioski, co do pochyłości, czytelności i szybkości pisma, i tak: pismo pionowe (90—80° nachylenia) okazało się najbardziej czytelne, średnio pochyłe (80—55°) otrzymało drugie, a bardzo pochyłe (55—30°) trzecie miejsce. Najmniej czytelne okazało się pismo wstecz pochylone. Co do szybkości zaś bardzo pochyłe ma pewną przewagę nad innego rodzaju pismami; wstecz pochylone jest najpowolniejszem pismem. *eg.*

—

Odpowiedzialność nauczycielstwa a uprawnienia samorządowych organów szkolnych.

Na terenie województwa poznańskiego pojawiają się coraz liczniejsze i silniejsze zaostrzenia stosunków pomiędzy t. zw. organami samorządu szkolnego, czyli Radami Szkolnemi Miejscowemi, a nauczycielstwem po wsiach.

Obok licznych utrapień na tle kompetencyj tych organów a odpowiedzialnością nauczycielstwa, co do higjeniczno-sanitarnego i gospodarczego stanu szkół, przybyło nowe utrapienie, mianowicie, masowe odbieranie nauczycielstwu ziemi szkolnej, którą ono oddawna prawnie użytkowało. Egzekucję tę przeprowadzano rozmaicie — zależnie od indywidualności członków R. Sz. M. — Gdzieniegdzie nie odebrano nic, gdzieniegdzie wszystką ziemię, którą oddawano — „na korzyść gminy“. — Postąpiono więc w jednym lub drugim wypadku niezgodnie z istniejącemi przepisami i ustawami, mimo przyłączania całego ich szeregu i wywodów w obronie ziemi i szkoły. — Wszystko niczem wobec bezgranicznej ignorancji i samolubstwa, egoizmu i sobkostwa niektórych członków tego organu, którym wszelkie przepisy wolno interpretować z własnego punktu widzenia i ich nie słuchać, obalać własne uchwały i wszystko czynić, co do należytego stanu i rozwoju szkoły się nie przyczynia.

Odbieranie więc ziemi szkolnej i oddawanie jej na korzyść gminy jest nietylko jednym z tych etapów, idących w kierunku podcięcia egzystencji nauczycielstwa i złamania jego moralnej siły po wsiach, lecz jest

nowym dowodem, stwierdzającym dążenie do spauperyzowania, upośledzenia i uzależnienia wogóle nauczycielstwa i szkolnictwa od hegemonji wstecznictwa, bezkarnie u nas grasującego.

Nie bez winy w tym wypadku jest oczywiście samo nauczycielstwo, ale o tem innym razem. Chcę tylko podnieść, że niektórzy członkowie samorządowych organów szkolnych po wsiach, zwłaszcza z tych jednostek, które powróciły do kraju z emigracji, nietylko tej „owocniejszej działalności" w myśl przepisów nie wykazują, ale są poprostu utrapieniem szkoły i przeszkodą we wszelkich poczynaniach nauczycielstwa i pracy szkolnej. Wszelkie przepisy, dotyczące ich zakresu działania, a wymagające pewnych poświęceń, bywają albo zupełnie pomijane, lub też wręcz przeciwnie pojmowane; natomiast pewne uprawnienia, zwłaszcza, jeśli chodzi o ziemię szkolną, kasę szkolną i dozór nad szkołą, są uważane, jako władza i zwierzchnictwo nad nauczycielstwem.

W myśl rozporządzeń z dnia 25 czerwca 1923 i z dnia 21 października 1927 r. kierownik szkoły jest dyscyplinarnie odpowiedzialny za higjeniczny stan szkoły, za całość szkoły, prawidłowy bieg jej życia, wykonanie przepisów etc. I słusznie zresztą, ale kompetencje w tej mierze, dotyczące środków na ten cel i wykonania, spoczywają wyłącznie w rękach wyżej wspomnianych jednostek, często zaledwie podpisać się umiejących i nieodpowiadających za swą działalność.

Ileżto konfliktów, rozgoryczenia, straty czasu, często demoralizacji powstaje na tle tego zidentyfikowania kompetencyj dwóch zasadniczo sprzecznych czynników, z których jeden, jaskrawo celujący brakiem poczucia obowiązkowości społeczno - obywatelskiej, decyduje i rozstrzyga o potrzebach szkoły i rozporządza sumami, skądinąd na ten cel płynącemi i nie jest za swą działalność odpowiedzialny; — a drugi, tj. kierownik szkoły, nie może ani decydować, ani rozstrzygać, ani żadnemi środkami na ten cel rozporządzać i jest za stan szkoły dyscyplinarnie odpowiedzialny.

Rozporządzenie z 27 października 1926 rozporządza: „zadaniem R. Sz. M. jest zapewnienie szkole usługi, czystości, opieki higjeniczno-sanitarnej etc.". Rzecz ta, zupełnie prosta i niewymagająca większych kosztów, nie powinnaby natrafiać nigdzie na żadne trudności, zwłaszcza tam, gdzie dostateczne na ten cel sumy płyną wyłącznie z Wydziału Powiatowego i okolicznych dworów, gdyby odnośny organ szkolny szczerze i rzetelnie dbał o dobro i należyty stan szkoły, lub gdyby gospodarka funduszami szkolnemi spoczywała w rękach rozumniejszych i inteligentniejszych jednostek, a nie rozruchwalonych ignorantów. Widzielibyśmy wtedy napewno wydatniejsze owoce pracy szkolnej i kulturalniejszy stan szkół naszych nawet przy mniejszych pozycjach budżetowych i nie potrzebowalibyśmy się uciekać do odbierania szkołom ziemi. Ale tak nie jest. Dzisiaj przy kilkutysięcznym nawet budżecie szkolnym, którego sumami dowolnie dysponuje kilka ciemnych jednostek, znajdują się szkoły w najgorszym stanie higjeny, porządku i kultury: izby szkolne od lat niebielone, okna, o połatanych i zamazanych szybach, od lat niemalowane; płoty roz-

walone, ogrody i sady zarosłe i zdziczałe; rynny deszczowe oberwane; podwórza zanieczyszczone, a w studni spoczywa od lat utopiony pies.

Straszny i oburzający obraz nędzy duchowej, a zarazem skutek działalności nieodpowiedzialnych czynników. — To wzór i środek poglądowy do nauczania i wychowania estetyczno-kulturalnego i higieniczno-sanitarnego dziatwy polskiej!

Niemniejsze braki wewnątrz szkoły. Portretu Prez. Rzeczypospolitej niema do dzisiaj. — Podręczniki. różne przybory do lekcyj, skrzypce etc. trzeba mieć własne. — Brak odpowiednich map, tablic, zegarów etc. Można zabiegać w nieskończoność, sporządzać i nabywać rozmaite potrzeby własnym kosztem, usuwać stary brud, czyścić i podnosić szkołę kulturalnie — wszystko na nic! — „My nie płacymy“ — odrzeknie przewodniczący R. Sz. M. i wraz ze swymi kolegami z „urzędu“ wysila się na różnego rodzaju podłe metody walki z kierownikiem szkoły, aby wszelkie jego poczynania w interesie nauki i dobra szkoły udaremnić. Podburza się więc ludność, że „z jego winy muszą teraz wszyscy płacić wielkie podatki na szkołę“ — zbiera się podpisy od bezkrytycznej ludności, nieznającej nawet dotąd tego człowieka, i zanosi się kłamliwe i nieuzasadnione skargi do Władz szkolnych. Nawet dzieci szkolne wciąga się w wir tej walki ze szkołą i podburza je się do nieposłuszeństwa w szkole. — A więc odbieranie ziemi szkolnej, odgrażanie się, wymyślania na posiedzeniach itd.

Oto „działalność“ niektórych członków organów szkolnych, która świadczy o grubej jeszcze niedojrzałości społeczno-obywatelskiej niejednego mieszkańca wsi polskiej, niedorosłego jeszcze do sprawowania tak ważnych funkcyj, jakiemi są dozór i opieka nad szkołą, a której rezultatem jest opłakany stan szkół oraz niski poziom moralny i umysłowy młodzieży.

Oto garść istotnych i bolesnych faktów, a zarazem warunków pracy szkolnej, w jakich ma się rozwijać dusza, ciało i serca młodzieży i przyszłość narodu, za którą jesteśmy odpowiedzialni!

Nie możemy jednak, mimo wszystko ustawać w walce o lepszą przyszłość narodu, znosić i tolerować zła, a musimy wszystko uczynić, oczywiście przy pomocy i poparciu moralnem Władz szkolnych, aby to zło usunąć, podnieść i wzmocnić stanowisko nauczycielstwa po wsiach i uniezależnić jego poczynania i obowiązki od kompetencyj i zwierzchnictwa wszelakiej ignorancji i wstecznictwa jednostek, niegodnych reprezentowania instytucyj samorządowych. *J. Suchanek.*

—

Aforyzm.

Najistotniejszym celem szkoły, przeznaczonej dla wszystkich, winno być wyzwolenie tych wszystkich popędów i instynktów, które drzemią w duszy dziecka, a które w ciągu istnienia ludzkości parły ją do pracy twórczej, konstrukcyjnej i dzięki którym wytworzył się cały nasz dorobek cywilizacyjny i kulturalny. —

J. Dewey.

Nowe i oryginalne poglądy na ustrój szkolny.

Dotychczas w przedmiocie ustroju szkolnego przywykliśmy do dwóch zdecydowanych poglądów: za jednolitą szkołą i przeciw niej. Ostatniemi czasy na łamach prasy poznańskiej pojawiły się dwie opinje, z których trudno wymiarkować, jakiem naprawdę jest stanowisko ich twórców i wyznawców w tej materji. Notujemy je jedynie dlatego, że są wyrazem nie jednostek, ale dwóch zbiorowości nauczycielskich, mianowicie: Stow. Chrz. Nar. w Poznaniu i Stow. Nauczycieli Szkół Wydziałowych w temże mieście. A głos zbiorowy bez względu na pozytywną wartość zasługuje na zanotowanie, gdyż przyczynia się do wyrobienia prawdziwego sądu o całokształcie pojęć, prądów i dążeń w określonej dziedzinie. Pierwszy z poglądów znajdujemy w „Kurjerze Poznańskim" z dnia 24. 3. 28. w następującem brzmieniu:

„Stow. Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Koło Poznań na ostatniem plenarnem zebraniu zajmowało się projektem ustawy o ustroju szkolnictwa.

P. rektor Ickert wyłuszczył stanowisko Koła wobec projektu ustawy; wywody swoje ujął w następujące tezy:

I. Podstawą wykształcenia i wychowania obywatelskiego powinna być 7-letnia szkoła powszechna, możliwie, najwyżej zorganizowana.

II. Do szkoły powszechnej niższej uczęszczać powinny dzieci wszystkich obywateli bez względu na stan i pochodzenie.

III. Szkoły prywatne i samorządowe w zakresie nauczania szkoły powszechnej niższej powinny być ustawowo zakazane i pod tym względem należy zmienić konstytucję.

IV. Po ukończeniu szkoły powszechnej niższej należy przeprowadzić dobór pedagogiczny pod względem stopnia uzdolnienia.

V. Szkołę powszechną wyższą należy odpowiednio do stopnia uzdolnienia uczniów podzielić na trzy, a conajmniej na dwie sekcje czyli ciągi klasowe.

VI. Po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej wyższej uzdolnione dzieci należy skierować na podstawie selekcji, odpowiednio do ich kierunku uzdolnienia do 6-klasowych szkół ogólnokształcących względnie zawodowych.

VII. Programy szkół powinny opierać się na regionaliźmie i łączyć realizm z idealizmem.

VIII. Programy nauki i metody nauczania w poszczególnych typach szkół powinny być wysnute z psychologiczno-pedagogicznych zasad rozwoju duszy dziecka, oraz potrzeb wychowawczo-społecznych, i tak ułożone, aby wzajemnie się uzupełniały, aby nie było przeszkód w przechodzeniu uczniów z jednego typu szkół do drugiego.

IX. Nowy ustrój szkolnictwa powinien być urzeczywistniony nie na podstawie rewolucyjnej, a raczej ewolucyjnej.

Kolejne rozpatrzenie poszczególnych punktów da nam najlepsze wy-

obrażenie o ich rzeczywistej wartości. Już początkowa teza, powszechnie zresztą głoszona nawet przez przeciwników jednolitego systemu edukacji, choć swoiście wyjaśniona, stosownie do zapatrywań na ustrój szkolny, mocno podrywa zasadę najwyżej zorganizowanej szkoły powszechnej przez warunkowe a zbyteczne określenie: „możliwie najwyżej zorganizowana“. Mówię zbyteczne, albowiem nikt nie będzie tworzył szkoły wysoko zorganizowanej tam, kędy po temu warunków niema. Natomiast takie zastrzeżenie stworzyłoby znakomity grunt do wynajdywania przeszkód w organizowaniu porządnej szkoły powszechnej tym czynnikom, które mają wpływ na losy szkolnictwa, a z jakichkolwiek powodów szkole powszechnej są niechętne.

Druga teza bez żadnego przygotowania lub wyjaśnienia stawia nas przed pojęciem „szkoły powszechnej niższej“. Jak ją należy rozumieć, gdzie się kończy „niższa“, a gdzie zaczyna „wyższa“, o tem ani słowa. Z brzmienia dalszych tez możemy tylko wnioskować o wymiarach czasowych, wyznaczonych obydwu częściom. W tezie VI powiedziano bowiem: „Po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej wyższej...“, skądby wynikało, że wyższa szkoła pow. liczy 6 lat. Pozostawałoby więc na szkołę niższą... jeden rok. Takie rozczłonkowanie szkoły powszechnej uznać należy za dziwoląg, nie znajdujący uzasadnienia ani w psychologji dziecka, ani w materjale nauczania, ani wogóle w żadnej rozsądnej myśli. Wytłumaczyć to można jedynie chęcią przeciwstawienia czegoś nowego, bez oglądania się na wartość.

W takiem oświetleniu tezy II i III, pozornie bardzo demokratyczne domagające się przymusowego uczęszczania do szkoły niższej wszystkich dzieci i ustawowego zakazania szkół prywatnych w zakresie nauczania pow. szkoły niższej, są w istocie swojej wymierzone przeciw pomyślnemu rozwojowi szkoły powszechnej. Ten rok bowiem przymusowego uczęszczania do szkoły niższej obliczony jest chyba na wypenetrowanie uczniów zdolniejszych i wyłowienie ich do szkół prywatnych.

Zresztą szkółek prywatnych, opartych na tych samych zasadach co i szkolnictwo publiczne, a pozbawionych wszelkich względów i przywilejów, szkoła powszechna, wyposażona w opiekę państwa i dobry aparat nauczycielski, obawiać się nie potrzebuje.

Tezy 4, 5, 6, 7 i 8 odnoszą się do zagadnień selekcji, programów i metody, więc pomijamy je jako nie należące bezpośrednio do zagadnienia organizacji szkolnej.

Niewiadomo poco wydrukowano tezę 9. Nikt bowiem dotychczas nie przygotowuje rewolucji szkolnej. Widać w tem rozpowszechnioną wśród przeciwników reformy szkolnej złośliwą chęć straszenia ludzi przez nadawanie ujemnego znaczenia szlachetnym i energicznym staraniom o poprawę edukacji w Polsce.

W całem tem stanowisku Stow. Chrz. w Poznaniu brak jest zdecydowanego, ustalonego poglądu na sprawę. Niema tam świadomości pewnej, czego się właściwie chce. Ot poprostu należało coś powiedzieć, bo projekt rządowy istnieje, mówią o nim wszyscy, więc nie wypada pozostać

na boku. Takiego stanowiska następstwem jest nieścisłość, niejasność i niekompletność orjentacji. W każdej rzeczy trzeba się na coć zdecydować. Wobec rządowego projektu możliwe są tylko trzy stanowiska: albo mu się przeciwstawia inny projekt, jeśli czyimś przekonaniom nie odpowiada, albo wyszukując częściowo słabe strony, poprawia się je, albo wreszcie przyjmuje się go w całości, o ile dwa pierwsze momenty nie istnieją. Koło Stow. Chrz. nie poszło żadną z tych dróg i dlatego samo postawiło swoje tezy poza realnemi możliwościami.

Z podziwienia godną beztroską o całość ustroju szkolnego postąpiło sobie Stow. Naucz. Szkół Wydziałowych. Czytamy o tem w „Nowym Kurjerze" z dnia 7. 2. 25. w artykule zatytułowanym: „W obronie Szkoły Wydziałowej". Jest to sprawozdanie ze Zjazdu Naucz. Szk. Wydz., poprzedzone wstępem historycznym o szkole wydziałowej. Niech sobie będzie organizacja szkolna jaka chce, byle szkoła wydziałowa nie poniosła żadnego szwanku w swej dotychczasowej postaci. To było kapitalną troską rzeczonego Zjazdu. Dla przyzwoitości wygłoszono wprawdzie „wyczerpujący odczyt o ustroju szkolnictwa", ale nie poświęcono mu żadnej tezy, któraby powiadomiła świat o stanowisku nauczycieli szkół powszechnych, pracujących w szkołach wydziałowych w odniesieniu do ustroju szkolnictwa.

Celem wywołania jak najpomyślniejszych szkole wydziałowej kontrastów poprawia się nawet historję szkolną w Polsce, pisząc o szkole wydziałowej z czasów Komisji Edukacyjnej, że była sobie to taka „szkoła łacińska — coś w rodzaju małego gimnazjum — z rektorem na czele, w małem mieście powiatowem". Żali się też sprawozdawca — widocznie na takiem rozumieniu szkół wydziałowych z czasów Komisji Edukacyjnej się opierając — na niestosowność określenia „wydziałowa", przydanego tej szkole, co za „średnią" lub „obywatelską" uważana dawniej była. A już wprost wzruszająca jest więź myślowa sprawozdania, w którem na jednem miejscu czytamy, że „nazwa tego typu szkoły (tj. wydziałowej) jest niepewnego pochodzenia", a następnie w świetnej stylizacji ujęte zdecydowanie pewne twierdzenie, że „nazwa ta przyszła z Galicji, gdzie były niemi 7-klasowe szkoły ludowe z rektorem na czele". Szczerą mieści narzekanie, jako „nikt w Polsce nie wie dokładnie, co jest szkoła wydziałowa; ale na tę samą przypadłość cierpią i nauczyciele wydziałowi, szczególnie ci, co to tak z góry poglądają na swoich towarzyszów ze szkół powszechnych. Na tem miejscu kilkakrotnie wykazywaliśmy ową chaotyczność w przeznaczaniu najróżnorodniejszych, niedających się ze sobą pogodzić celów szkoły wydziałowej, owo fantastyczne przypisywanie jej nieosięgalnych przez żaden zakład wpływów wychowawczych na kształtowanie się społeczeństwa, że ich tutaj powtarzać nie będziemy. Świeżym dowodem dezorjentacji nauczycieli szkół wydziałowych w tych rzeczach są owe tezy, które w całości przytaczamy:

1. Domagamy się utrzymania dotychczasowej szkoły wydziałowej, opartej z reguły na programie 4-go oddziału szkoły powszechnej 7-klasowej i umieszczenia jej w nowej ustawie jako typu szkoły

średniej z 6 klasami organicznie z sobą połączonemi z odchyleniami programowemi w 4, 5 i 6 klasie w kierunku zawodów praktycznych.

2. Przyznania absolwentom tak zwanej matury pośredniej.

3. Umożliwienia absolwentom wstępu do następnej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej.

4. Pozostawienia ustalonych nauczycieli tych szkół na dotychczas zajmowanych stanowiskach.

5. Przyznania nauczycielom artykułu 32 ustawy z dnia 9. 10. 23., a kierownikom tych szkół wynagrodzenia odpowiadającego ich stanowisku.

Ponieważ tezy nie wspominają nic o projekcie rządowym ustroju szkolnictwa, więc przyjąć trzeba, że Zjazd projekt ten zaaprobował, ale z żądaniem utrzymania szkół wydziałowych w dotychczasowej ich organizacji. Żądanie to nie ma szans powodzenia, bo trudno sobie wyobrazić wyjątkowe traktowanie szkoły wydziałowej wtedy, gdy wszystkie szkoły średnie, ogólnokształcące i zawodowe oprą się na 7-klasowej szkole powszechnej. Lepiejby zrobili naucz. szkół wydz., gdyby — stosując się do prądów czasu — starali się o utrzymanie szkół wydziałowych w oparciu o 7-klasową szkołę powszechną. Mogliby wówczas prędzej liczyć na przychylność dla swoich postulatów u czynników odpowiedzialnych.

Coby oznaczała „matura pośrednia" wymieniona w tezie drugiej, odgadnąć nie sposób. Takowy bowiem termin dotychczas w szkolnictwie jest nieznany. Wątpię także, by ktokolwiek z uczestników Zjazdu lub nawet samych twórców owej terminologji potrafił to oryginalne nazwanie wypełnić treścią. Nie będziemy zapewne dalecy od prawdy, jeśli przypuścimy, że ta „pośredniość" utkana została przemyślnie jako wstydliwa obsłonka dla wysokich a nieuzasadnionych aspiracyj, sięgających po maturę dla szkół wydziałowych. Kto chce zapewnić powodzenie swoim staraniom, musi przedewszystkiem sam sobie z nich dobrze zdawać sprawę.

Brzydkim objawem egoizmu jest teza czwarta. Wyraża ona troskę tylko o nauczycieli stałych, domagając się pozostawienia ich na zajmowanych stanowiskach, a pomija zupełnem milczeniem nauczycieli tymczasowych, którzy przedewszystkiem potrzebowaliby opieki ze strony zawodowej organizacji. Bo prawdę rzekłszy, nauczycielom stałym nic nie grozi, dlatego właśnie, że są stałymi. O ile szkoły wydziałowe utrzymają się, to żadna siła ich stamtąd nie ruszy. Prawo w Polsce jeszcze obowiązuje. Stąd takie domaganie się jest rzeczą wprost śmieszną i wskazuje, że strach i zdenerwowanie nie prowadzą na wybór dróg rozsądnych.

Egoizm także podyktował tezę piątą, upominającą się o przyznanie nauczycielom szkół wydziałowych 32 artykułu ustawy uposażeniowej. Żądanie słuszne, ale musiałoby być rozciągnięte na wszystkich nauczycieli z egzaminem wydziałowym lub W. K. N. bez względu na typ szkoły, w której pracują. Przecież nauczyciele szkół wydziałowych i powszechnych są sobie równi kwalifikacjami. Równego więc zażywać muszą prawa. Chyba, że zarozumiałość w przyszłości poczytywaną będzie za wyż-

szy rodzaj kwalifikacyj umysłowych. Do tej pory jednak to jeszcze nie nastąpiło.

Te są postulaty nauczycieli szkół wydziałowych. Powstały one pod wpływem pojawienia się projektu rządowego o ustroju szkolnym, ale niestety z ustrojem szkolnym nic nie mają wspólnego. Gdyby przynajmniej nosiły charakter ideowych starań o samą szkołę wydziałową i wykazywały jej wartość kulturalną, musiałyby być rozważane poważnie przez każdego prawodawcę. Tymczasem pozbawione są one tego charakteru a są tylko streszczeniem postulatów zawodowych. Do zabiegów o lepszy byt i wyższe społeczne stanowisko, utrzymanych w granicach rzeczywistości i bez zarozumialstwa, każdy ma prawo, i o to do nikogo nie można mieć pretensji. Ale te starania muszą być prowadzone przy odpowiedniej sposobności. Gdy mowa o ustroju szkolnictwa, to rząd i społeczeństwo chcą się dowiedzieć, co nauczycielstwo wydziałowe myśli o organizacji szkolnej, a nie, jaką ma mieć kategorję płac. O tem można mówić w innem miejscu. Takie stawianie sprawy jest niepoważne i nierzeczowe. Niechże się obrońcy szkoły wydz. potem nie skarżą, że nikt nie wie, co to jest szkoła wydziałowa. Zjazd w żadnym wypadku nie przyczynił się nic a nic do zmniejszenia tej niewiadomości. Próżne też będą narzekania, że „Warszawa" nie uwzględnia szkół wydziałowych. Trudno żądać od „Warszawy", ażeby uwzględniała w projekcie te szkoły, dla których jako rację istnienia wysuwa się chęć osiągnięcia artykułu 32 ustawy uposażeniowej i otrzymania dożywocia w szkołach wydz. dla „ustalonych nauczycieli tych szkół".

F. Z.

RECENZJE.

Dr. Władysław Kudelka: „Wiadomości z botaniki", Poznań 1928. Fiszer i Majewski, Księgarnia Uniwersytecka.

Znany szerokim kołom nauczycielskim podręcznik botaniki Dr. Kudelki pojawił się ponownie w księgarniach w połowie kwietnia br. Wydanie 4-te tego podręcznika opatrzone zupełnie nowemi, pięknemi, wedle natury wykonanemi, barwnemi 28 tablicami, przedstawia pierwszorzędną wartość zarówno pod względem pedagogicznym, jak i naukowym.

Napisany prostym i jasnym stylem, w myśl zasad nowoczesnej dydaktyki, kojarzy w sobie podręcznik Dr. Kudelki umiejętnie i konsekwentnie barwny opis z podstawowemi przejawami życia roślinnego i kieruje uwagę na ich przystosowanie się do warunków otoczenia. Należycie dobrane pytania i doświadczenia przyczyniają się do pogłębienia nauki, zmuszają do samodzielnego myślenia, stając się przez to trwałą własnością duchową ucznia. Piękne wydanie książki, nie ustępującej zagranicznym, przy niskiej cenie, powinno udostępnić szerokim kołom młodzieży i sferom pedagogicznym korzystanie z podręcznika, opartego na rodzimej roślinności.

X.

Za szczęściem.

Musimy być szczęśliwi. — Nikt pragnień nie zdławi,
Padną wszystkie zapory — zgasną światła blade.
Rzucimy się znów naprzód, nie prosząc o radę,
Nie czekając, aż smutek wszystkie chęci strawi.

Musi być nasza droga czynami mieniąca,
Wytrwałość i hart woli piersi nam oprzędzie.
Zwyciężymy bez trudów w płomienistym pędzie
Tych, co hodują kwiaty bez rosy i słońca.

Musimy być szczęśliwi, — Nikt tego nie zmieni,
Nowe światła zabłysną na całej przestrzeni,
Powstaną nowe gmachy — nowe prawdy jasne

I stanie między nami szczęście białokrasne
I uśmiechy rozwiesi, zmieni twardą dolę,
Jak czyjeś drogie ręce na stroskanem czole.

St. Rumiński

—

Z ŻYCIA OGNISK.

„Ognisko“ w Rawiczu. Wśród trudnych — jak zawsze zresztą — warunków rozpoczęło Ognisko nasze pracę w nowym roku kalendarzowym. — Nowy zarząd w osobach: kol. Marcinkowskiego, kol. Kosiby i kol. Momota oraz bardziej gorliwi członkowie starają się jak mogą wcielać w czyn wzniosłe hasła, które widnieją na sztandarze naszego Związku. — Praca u nas — przyznać trzeba, nie wre, nie kipi (jak to się może w innych szczęśliwszych Ogniskach dzieje), ale idzie, ale zdobywa nowe pola — zawsze w pośród rozlicznych przeszkód.

I tak: Co miesiąc mamy zebrania. Porządek dzienny tych zebrań zawsze obfity — cóż — nie zawsze można go sumiennie wyczerpać, bo komunikacja Rawicza z prowincją — jak na złość — nieznośna. Najważniejszą częścią zebrań są odczyty, wykłady. Nie mówimy o jakichś „niemożliwościach“, które z Ameryki do nas się przedostają — bierzemy rzeczy realne z naszej niwy, pedag.; ostatnio np. wygłosił jeden z kolegów dość dziwny referat — ale naprawdę poruszający ważną sprawę: „Jak przygotowuję się do lekcyj“.

Chlubą Ogniska staje się powoli nasza bibljoteka. Nazywam ją chlubą, bo powstała z ofiarności kolegów i dziś liczy sto kilkadziesiąt książek o poważnej naukowej treści.

I życie towarzyskie u nas istnieje. Dowód: Odbył się w styczniu „opłatek“ wspólny — w okresie karnawałowym zabawa — a zebrania miesięczne dają dobrą okazję do zetknięcia się i wynurzenia swych „bólów“ i „radości“.

Okres gorączkowy przed wyborami nie przeszedł u nas bez echa; kilku kolegów wygłosiło rzeczowe referaty o sytuacji wyborczej. Zaś wszyscy koledzy napewno spełnili swój obowiązek, głosując za „partją“,

której „salus Rei Publicae suprema lex esto". Ogólnie rzecz biorąc, Ognisko nasze, które obecnie liczy pokaźną ilość członków, bo aż 58, nie dokazuje cudów, bo trudności w pracy są i nie wszyscy członkowie pracę tą się zajmują. Wiernie jednak stojąc przy hasłach naszej organizacji, jak możemy hasła te oblekamy w twardy czyn. Że tak jest, to zasługa najpierw kol. prezesa Marcinkowskiego, który od kilku lat nieprzerwanie w Ognisku ogień podnieca i tych nielicznych (ze smutkiem przyznać trzeba) — członków, którzy mu w tem pomagają.

Zamiarem Ogniska na przyszłość jest założenie Oddziału Powiatowego — wtedy i większa siła, praca lepsze mogłaby dać wyniki. Mogłoby to być dawno, ale sąsiad nasz Ognisko w Jutrosinie potrzeby utworzenia Oddziału Pow. nie odczuwając widocznie, choruje na separatyzm. O tem jednak przy najbliższej okazji. *F. M.*

VI MIĘDZYNARODOWY KONGRES KU POPIERANIU NAUKI RYSUNKU.

Centralna Komisja Rysunkowa Z. P. N. S. P. we Lwowie zawiadamia, że VI Międzynarodowy Kongres ku popieraniu nauki rysunku, wychowania artystycznego i sztuki stosowanej w Pradze czeskiej odbędzie się od 30 lipca do 5 sierpnia br., w którym wezmą udział wszystkie narody europejskie i Stany Zjednoczone Ameryki przez obesłanie Kongresu pracami uczniów i zgłoszenie teoretycznych referatów.

Rozumiejąc doniosłość udziału Polski w pracach powyższego Kongresu, Centralna Komisja Rysunkowa organizuje Wystawę Prac Uczniów szkół powszechnych, średnich i seminarjów nauczycielskich i zwraca się do wszystkich nauczycieli rysunków, do Zarządów, Dyrekcyj szkół powszechnych, średnich i seminarjów, oraz do wszystkich Ognisk i Komisyj wojewódzkich Z. P. N. S. P., aby na swoim terenie zebrały oryginalne i ciekawe prace rysunkowe i wedle instrukcji uporządkowane, odesłały najpóźniej do dnia 15 maja br. pod adresem Centralna Komisja Rysunkowa Ognisko Lwów, Gmach Skarbka 5.

Centralna Komisja Rysunkowa organizuje również Wycieczkę Koleżeńską celem zwiedzenia tej bardzo pouczającej, światowej i kulturalnej wystawy, oraz najciekawszych miast i krajów Państwa Czechosłowackiego, na którą zgłaszać się należy najpóźniej do 25 kwietnia br. wraz z opłatą 20 zł za uczestnictwo i dokładnym adresem.

Uczestnicy Zjazdu będą mieć zniżki na kolejach, w zakwaterowaniu i stołowaniu. Na korespondencję należy dołączyć znaczek pocztowy.

Instrukcje: Wystawa winna dać przejrzysty obraz dzisiejszego stanu nauczania rysunków i jego metod przez przedstawienie stosownych przykładów ze wszystkich stopni nauki różnego rodzaju szkół.

Wybrane rysunki muszą być oryginalnemi pracami uczniów.

Szczególniejszą uwagę położyć należy przy wyborze rysunków nie na ich liczbę, lecz na normalny tok nauczania w szkołach różnego rodzaju i typu, na oryginalne metody, jej usiłowania i wyniki, oraz przedewszyst-

kiem na ich moment psychologiczny. Nie należy przeto zestawiać prac takich, któreby wykazywały wyraźnie usiłowania tylko utalentowanych jednostek, a zestawić należy tylko całość nauczania, jego rozwój w klasach lub oddziałach szkolnych, i to w sposób możliwie najbardziej uproszczony. Ćwiczenia o równych tematach nie mogą się powtarzać. Indywidualne i niecodzienne metody należy przeprowadzić w sposób krótki, przejrzysty i zrozumiały.

Centralna Komisja Rysunkowa na podstawie orzeczenia Komitetu Wystawowego zadecyduje, czy nadesłane prace odpowiadają warunkom obesłania. Wybrane prace muszą posiadać następujące objaśnienia, napisy i wskazówki, które należy umieścić na odwrotnej stronie każdego rysunku:

1) imię i nazwisko wystawcy,
2) rysunki muszą mieć swoją liczbę porządkową,
3) rodzaj szkoły,
4) tygodniowa liczba godzin nauczania,
5) wiek ucznia,
6) rodzaj ćwiczenia (tu należy naznaczyć literę M jeżeli ćwiczenie to powstało przy masowem nauczaniu, literę I jeżeli przy indywidualnem, a literą D jeżeli rysunek ten był pracą domową ucznia.

—

KOMUNIKAT KOMISJI ZARZĄDU GŁÓWNEGO W POZNANIU.

Stosownie do uchwały IX Zjazdu Delegatów i w myśl szczegółowych wskazań Zarządu Głównego został zorganizowany przy Komisji w Poznaniu referat porady i obrony prawnej, mający na celu niesienie pomocy prawnej członkom Związku w sprawach sądowych i dyscyplinarnych. Referat ten powierzyła Komisja kol. Zychowi, na zastępcę wysunięto kol. Wojnarowskiego z Wągrówca.

Zainteresowani koledzy(żanki) zechcą się odtąd w wymienionych sprawach zgłaszać do kol. Franciszka Zycha, Poznań, Skryta 10.

Godziny przyjęć we wtorki i piątki od godz. 3—5. Nie wyklucza to korzystania z porady i w innych terminach, o ile referent będzie w domu.

Ogłoszenia: 1/1 str. 120 zł, ½ str. 60 zł, ¼ str. 30 zł, 1 mm 0,80 zł.

Redakcja: Poznań, Piekary 6.

Administracja: Poznań, Kraszewskiego 19. — P. K. O. 208 262,

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Redaktor odpowiedzialny: Franciszek Świebocki.

Wydawca: Komisja Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu,

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A. Poznań, Murna 2.